

Winkler, Michael

Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen. Oder auch: Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik

*Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]:
Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und
Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 131-151. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 39)*



Quellenangabe/ Reference:

Winkler, Michael: Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen. Oder auch: Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]: Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 131-151 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93841 - DOI: 10.25656/01:9384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93841>

<https://doi.org/10.25656/01:9384>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

Erziehung und sozialer Wandel

Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung,
Theoriebildung und Praxis

Herausgegeben von Reinhard Fatke, Walter Hornstein,
Christian Lüders und Michael Winkler

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anders Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41140

Inhaltsverzeichnis

WALTER HORNSTEIN

Erziehung und sozialer Wandel – Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Eine Einführung in die Thematik des Beihefts	7
--	---

Sozialpädagogisch relevante Problem- und Lebenslagen

KARL NEUMANN

Aufwachsen in Familien. Kindersituationen heute aus pädagogischer Perspektive	17
--	----

JÜRGEN BARTHELMES

Raver, Rapper, Punks, Skinheads und viele andere. Beobachtungen aus jugendkulturellen Szenen	39
---	----

WALTER HORNSTEIN

Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalisierten Moderne“. Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben in der Erziehungswissenschaft	51
--	----

THOMAS GERICKE

Von der Schule ins Aus. Die Krise des Ausbildungssystems und die Aufgaben der Jugendsozialarbeit	69
---	----

HERBERT E. COLLA

„In Rußland war ich der ‚Faschist‘, in Deutschland bin ich der ‚Russe‘, eigentlich sollte ich hier nur ‚Deutscher‘ sein.“ Zuwanderung junger Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion – eine Problemskizze	83
---	----

Konzepte – Arbeitsformen – Praxisfelder

HEDI COLBERG-SCHRADER

Kindertageseinrichtungen – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens	99
--	----

MATHIAS SCHWABE

Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit und Technologiedefizit	117
--	-----

MICHAEL WINKLER

Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen. Oder auch: Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik	131
---	-----

ELISABETH HELMING

Hilfen für Familien in Krisensituationen. Vom „Homebuilders Model“ über das „Families First Program“ zu Familienaktivierungs-Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland	153
--	-----

FRANK BRAUN/TILLY LEX Zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaft. Jugendhilfebetriebe als neues Modell der Jugendberufshilfe	169
MICHAEL GALUSKE/WERNER THOLE „Raus aus den Amtsstuben ...“. Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft?	183
CHRISTIAN LÜDERS Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen	203
 <i>Aktuelle Probleme der Organisation sozialpädagogischer Praxis</i>	
THOMAS RAUSCHENBACH Grenzen der Lebensweltorientierung – Sozialpädagogik auf dem Weg zu „systemischer Effizienz“? Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit	223
GABY FLÖSSER/MATHIAS SCHMIDT Konzepte der Modernisierung sozialer Dienste	245
 <i>Sozialpolitische Rahmenbedingungen</i>	
LOTHAR BÖHNISCH Sozialpolitik und Sozialpädagogik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge	261
WERNER SCHEFOLD Sozialstaatliche Hilfen als „Verfahren“. Pädagogisierung der Sozial- politik – Politisierung Sozialer Arbeit?	277
CHRISTIAN V. WOLFFERSDORFF Zwischen Reform und Krise. Neue Verwirrungen über die Aufgaben von Jugendhilfe und Kriminalpolitik	291
 <i>Europäische Perspektiven</i>	
WOLFGANG TREDE Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich	317
FRANZ HAMBURGER Politik und Pädagogik des Sozialen im Prozeß der europäischen Integration	339

Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen

Oder auch: Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik

Wieviel Eigensinn hat die Pädagogik? Wieviel ihrer eigenen Erfahrungen, Reflexionen und Wissensbestände sind ihr bewußt, was macht sie selbst als pädagogisch bedeutsam in ihren eigenen fachlichen Debatten geltend, angesichts gesellschaftlicher Veränderungen und öffentlicher Anmutungen, endlich auch gegenüber Problemwahrnehmungen und Lösungsangeboten in den eigenen Handlungsfeldern? Paradox formuliert: Wieviel Pädagogik gibt es überhaupt noch in pädagogischen Zusammenhängen?

Solche Fragen scheinen in der Erziehungswissenschaft längst deplaziert und irritieren in Debatten, wie sie unter der Formel von der Flexibilisierung und der Integration erzieherischer Hilfen innerhalb der Sozialpädagogik geführt werden: Wenigstens vordergründig markiert nämlich diese Formel Veränderungen, die als überfällig gelten; sie verweist auf Reform oder Modernisierung, mit welchen die Jugendhilfe ballastgewordene Traditionen hinter sich läßt, um zeitgemäße Perspektiven einer Neugestaltung zu finden. Demgegenüber verrät die Frage nach dem Eigensinn des Pädagogischen Beharrlichkeit, gar Störrigkeit. Gleichwohl (oder gerade deshalb) leitet sie hier die Auseinandersetzung mit den flexiblen und integrativen Hilfen in der Jugendhilfe. Das hat gute Gründe: Einmal geht es nicht allein um Sozialpädagogik. Die Vorstellung einer Flexibilisierung und Integration von Hilfen bezieht sich auf strukturelle Probleme pädagogischen Handelns, die in vielen Handlungsfeldern der Erziehung virulent sind. Wie unterschiedlich die Formulierungen im einzelnen sein mögen, Flexibilität und Integration gehören zu den Topoi pädagogischer Reflexion, die professionelle und disziplinäre Ausfächerungen übergreifen. Zum anderen belegt diese Debatte jedoch (einmal mehr), wie Pädagogik zur Selbstvergessenheit tendiert, werden doch pädagogische Problemstellungen auf die Tagesordnung gesetzt, von den pädagogischen Professionen und Disziplinen indes nicht mehr als eigene wahrgenommen.

Deshalb soll hier am Beispiel der flexiblen und integrierten Angebote in der Jugendhilfe eine für pädagogische Handlungsfelder geführte Debatte daraufhin geprüft werden, ob sie sich eines solchen pädagogischen Eigensinns noch vergewissert. Dieser Versuch verlangt eine Rekonstruktion der einschlägigen Überlegungen. Weil aber mit der Idee eines pädagogischen Eigensinns Gewißeheiten unterstellt werden, die längst als fragwürdig gelten, wäre die Frage vorsichtiger so zu stellen: Zeichnen sich hier Problemstellungen und gegenständliche Vorstellungen ab, die über die jeweils geltend gemachten Referenzen hinaus auf einen Bereich verweisen, der pädagogischer Reflexion zugeordnet werden kann?

1. Flexibilisierung und Integration in der Jugendhilfe – Annäherung an ein Problem

Begriffe für pädagogische Zusammenhänge und Handlungen verfügen über die Qualität des Injunktiven (vgl. LIEDTKE 1980). Inhaltlich offen und auslegungsbedürftig, ermöglichen sie Verständigung, in der sich personale und situative Besonderheiten, endlich auch Prozesse thematisieren lassen; selbst juristisch werden für die Jugendhilfe unbestimmte Rechtsbegriffe, wie der des „Kindeswohls“, genutzt, die im Horizont von programmatisch gesetzten Zusammenhängen auf den jeweiligen Fall hin auszulegen sind.

In solcher Offenheit und Unbestimmtheit gründen Erfolg und zugleich auch Dilemmatik des Konzepts flexibler und integrierter Hilfen. Reüssieren konnte das Konzept zunächst, weil seine Programmatik im öffentlichen Gespräch zwar umstritten, gleichwohl präsent ist (vgl. zuletzt GENSICKE 1998, bes. S. 19). Sie bezeichnet Strategien der Modernisierung vorrangig im ökonomischen Kontext; die Flexibilisierung etwa von Arbeitszeiten gilt als ein arbeitsmarktrelevantes Instrument und steht für den Wandel zu einer Dienstleistungsgesellschaft. In den Zusammenhängen von Erziehung, Bildung und Unterricht soll Flexibilisierung helfen, einem doppelten Unbehagen zu entkommen: Einerseits gelten nämlich Sozialisationssituationen als komplex und diffus, während hingegen der pädagogische Umgang mit ihnen als reduktionistisch erscheint und (beispielsweise) Erfahrungshintergründe ausblendet. Professionell geleistete und institutionell geregelte Pädagogik wirkt insofern unzulänglich, als sie das im pädagogischen Zusammenhang für entscheidend gehaltene „Ganze“ erkennt und auflöst, indem unterschiedliche Kompetenzträger beansprucht werden; der Fachunterricht gilt hier als ein besonderer Stein des Anstoßes. Zum anderen verfehlen, so die Kritik, institutionell geordnete pädagogische Aktivitäten durch ihre Spezialisierung stets die Eigenart des einzelnen Falls; dem konkreten Subjekt in seiner besonderen Verfaßtheit werden sie daher kaum gerecht. So plausibel Flexibilisierungsansprüche klingen, sprechen sie zunächst jedoch vornehmlich *Öffnungsformeln* aus. Dabei beziehen sie sich keineswegs immer auf die gleichen Sachverhalte, verfolgen auch unterschiedliche Intentionen.

So richten sie sich beispielsweise in der schulpädagogischen Debatte (unter dem Stichwort „Polyvalenz“) darauf, angesichts möglicher Überfüllungskrisen in der Ausbildung Kompetenzen zu vermitteln, die auch eine schulferne Beschäftigung erlauben. Hingegen setzt die Flexibilisierung der Lehrerrolle voraus, daß im schulischen Kontext selbst die Qualifikation zu einer unterrichtlich-didaktischen Vermittlung nicht mehr hinreicht, um die pädagogischen Anforderungen zu befriedigen (vgl. z.B. STRUCK 1994). Endlich steht Flexibilität in der schulpädagogischen Debatte auch für eine „Öffnung der Institution“: In der schulischen Binnenwelt verlangt Flexibilität Überwindung von Stundenplänen und Fachunterricht zugunsten von Projekten, endlich die Auflösung des „starrten“ Systems der Jahrgangsklassen in Gruppen. Nach außen hin sollen „verlässliche Schulen“ über den Unterricht hinaus mit vielfältigen Beziehungsformen und -inhalten eine Betreuung sichern, zudem gemeindenah als „Haus des Lernens“ dienen, mithin für sozialpädagogische Aufgaben wie für solche der Erwachsenenbildung genutzt werden. Flexible Pädagogen wären so als Jongleure von Handlungsformen zu sehen, die ihr Geschäft in reichlich zugigen Ecken betreiben, wobei sie selbst noch dafür sorgen, daß schützende Mauern abgerissen werden.

Auch in der Debatte um flexible und integrierte Hilfen in der Sozialpädagogik fehlen zunächst eindeutige Referenzen und Konturen des Programms. Die Literatur zum Thema ist umfangreich, umfaßt programmatische, grundlegende und allgemeine Texte, mittlerweile auch „graue“ Verwaltungsvorlagen. Flexibilisierung und Integration erzieherischer Hilfen sollen dabei bis zur „Entthronung“

nung der Heimerziehung“ (vgl. WOLF 1995) eine Alternative zu klassischen Hilfeformen bieten und stehen für einen ambitionierten Ausbau von milieunahen Angeboten, die eine „soziale Integration“ von Kindern und Jugendlichen erhoffen (vgl. PETERS/WOLFF 1997, S. 117). Zuweilen wird ein Zusammenhang zur Gemeinwesenarbeit hergestellt. Endlich bieten sich Flexibilisierung und Integration von Hilfen an, wo es um den „Umbau der sozialen Dienste“ geht – was zunächst im Rahmen einer Dienstleistungsideologie eine stärkere Annäherung an Problemlagen, Bedürfnisse und Forderungen der Klienten, dann auch eine höhere Effektivität des Mittel- und Personaleinsatzes im Sozialbereich meint.

Vorrangig markieren „Flexibilisierung und Integration“ also ein diskursives Feld, das in den sozialpolitischen Auseinandersetzungen wie in den Prozessen fachlicher Verständigung sein Gewicht und seine Verankerung findet. Die praktische Verwirklichung der Formel ergibt dagegen eine Vielzahl von unterschiedlichen Gestalten, für die als Gemeinsamkeit gilt, daß sie sich selbst als flexible und integrierte Hilfen begreifen (vgl. zu den Jugendhilfestationen: WOLF 1998). Mehr noch, die Rede von den flexiblen und integrierten Hilfen dient als ein begrifflicher Joker, der auf einen unbefriedigten Veränderungsbedarf verweist: In der Sache geht es um einen Ausweg aus dem Dilemma von Institutionalisierung und Spezialisierung der Jugendhilfe einerseits, lebensweltlicher Komplexität und biographischer Besonderheit auf seiten ihrer Adressaten andererseits, endlich um das ungelöste Dilemma einer Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Institutionen, die biographische Veränderung von individuellen Subjekten bewirken (wollen), ohne sich von ihren Eigenstrukturen her selbst verändern zu können: Unübersehbar steht die institutionell-organisationelle Logik von pädagogischen Einrichtungen nämlich in Widerspruch zu den Bildungsprozessen, welche ihre Mitglieder durchmachen (vgl. WINKLER 1988).

Allerdings spitzt sich dieses Dilemma im Kontext der Sozialpädagogik noch einmal zu. Während etwa Schulpädagogik sich auf einen Kernbereich didaktischen Handelns beziehen kann, sieht sich Sozialpädagogik auf Lebenswelten und Personen verwiesen; Angebote und Interventionen der Jugendhilfe wirken tief in biographische Kontexte hinein. Heimerziehung kann hier als das dramatische Beispiel gelten: Anders als Schule, neben der familiäres Leben und Freizeit für die Beteiligten bestehen bleiben und Abgrenzungen erlauben, stellt das Heim einen umfassenden, in seinen einzelnen Merkmalen und Effekten kaum definitiv zu beschreibenden Lebenszusammenhang her. Hier wirkt sich aber besonders aus, was für Pädagogik schlechthin unvermeidlich erscheint: Die pragmatischen Zusammenhänge der Sozialpädagogik sowohl im Ganzen des Jugendhilfesystems wie auch in konkreten Betreuungssettings müssen als aleatorisch und kontingent gelten; in der Jugendhilfe kann buchstäblich alles passieren – das gilt für die Wahl von Betreuungsformen, die empirisch eben hochgradig zufällig erfolgt (vgl. NIEDERBERGER 1997, S. 175ff.), trifft aber nicht minder für einzelne Interaktionen und deren Effekte zu, auch wenn sich zu diesen erfahrungsgesättigte Prognosen formulieren lassen.

Die Debatte um die flexiblen und integrierten Hilfen nimmt nun ihren Ausgang an der Kritik einer juristisch und administrativ „versäulten“ Jugendhilfe. Damit geht es ihr um Probleme der *Organisation von Hilfe*: So zielt die Kritik auf das unvermittelte Nebeneinander unterschiedlicher sozialer Dienste; im Einzelfall können mit einer Problemfamilie der Allgemeine Soziale Dienst des Sozialamts, im Außendienst wirkende Sozialpädagoginnen des Jugendamts, Schuldnerberater, Mitarbeiterinnen der Erziehungsberatung und endlich Erzieherinnen tätig werden, die eine stationäre Hilfe bieten. Diese „Säulen“ der Sozialen Arbeit verfolgen ihre eigene Rationalität, unter extremen Bedingungen ohne Berücksichtigung von parallelen Angeboten und Leistungen. Zum anderen richtet sich

die Kritik auf das Nebeneinander von Hilfen, wie sie das KJHG in seinen §§ 28–35 benennt.

Flexibilisierung und Integration zielen auf eine Überwindung dieser für falsch gehaltenen Trennung, indem die Hilfen „aus einer Hand“ angeboten und erbracht werden. Dies verlangt neue organisatorische Zusammenhänge, zugleich werden Formen reflexiver Kompetenz auf seiten des Fachpersonals erforderlich, um angemessen auf gegebene Situationen und den in ihnen sichtbaren Hilfebedarf reagieren zu können. Erwartet wird eine Art generativer Handlungskompetenz, die es den Beteiligten ermöglicht, aus einem Set vorhandener Hilfen eine individuelle Strategie zu entwerfen (vgl. hierzu WINKLER 1984). Praktisch werden dafür weder sozialpädagogische Generalisten noch „professionelle Universalisten“ (LITWIN/WINTER 1994, S. 201), sondern ein operatives Team gefordert, aus dessen Zusammenhang heraus die je besonderen Leistungen fallbezogen organisiert werden. Es dient als Ort, an welchem Auswahl und Ausgleich von Spezialisten möglich werden.

Systematisch lassen sich die Ansprüche auf Flexibilisierung und Integration von Hilfen mithin in zwei Dimensionen situieren: (1) Strukturell ermöglichen sie, aus einer Vielzahl von Hilfen das geeignete Angebot auszuwählen, ohne durch die so getroffene Entscheidung Hilfeverläufe innerhalb eines methodischen Settings zu präjudizieren. Dazu müssen Hilfen in einem breiten Spektrum verfügbar sein, in welchem sie als gleichwertig gelten. Damit lassen sich das juristische Tatbestands-Rechtsfolgedenken und kausal-technische Sichtweisen auflösen, welche dazu führen, daß sich Karrieren innerhalb des einmal eingeschlagenen Betreuungsverfahrens verfestigen oder aber eine Praxis des Verschiebens zwischen unterschiedlichen, aber inadäquaten Hilfen entsteht. (2) Diachron zeichnet flexible Hilfen aus, daß sie explizit dem *Hilfeprozeß* Aufmerksamkeit schenken. Gegenüber Schematisierungen, die noch das Extrem eines „Alles oder Nichts“ annehmen können, sollen, bezogen auf die durch die Hilfe erreichten Lebensformen und Leistungspotentiale der Betroffenen, Angebote intensiviert oder abgeschwächt werden. Dies soll das Grunddilemma der Jugendhilfe entschärfen, daß ihre institutionellen und methodischen Angebote kaum berücksichtigen, wie sich Kinder, Jugendliche und ihre Familien entwickeln, am Ende auch als Ergebnis des Hilfeprozesses verändern.

2. Die Eigenbegründung der flexiblen und integrierten Hilfen

Bei den Überlegungen über flexible und integrierte Hilfen lassen sich fünf Ebenen unterscheiden: Zum einen schließen sie an eine längere Tradition von Deinstitutionalisierungskonzepten an. Zum anderen entwickelte sich die Debatte eher pragmatisch, zunächst aus dem Kontext schon bestehender Hilfeangebote, dann aufgrund der besonderen Lage der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Dazu kamen Anstöße aus den Ansätzen zur Verwaltungsreform und zur Neuordnung der sozialen Dienste, endlich aus der kritischen Auseinandersetzung um Kostenstrukturen, Qualität und Effektivität der Jugendhilfe, wie sie insbesondere in den unterschiedlichen Denkschriften der Kommunalen Gemeinschaftsstelle (KGSt) vorgelegt wurden. Über diese Impulse hat sich ein eigener Diskussionszusammenhang etabliert, der eine theoretische Begründung

verfolgt, die über die traditionellen und pragmatischen Impulse hinauszugehen beansprucht:

Vorstellungen von Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen deuteten sich schon in den Vorbehalten an, welche der *Zwischenbericht der Kommission Heimerziehung* (1977) gegenüber einer modernisierten Jugendhilfe deutlich gemacht hat. Aus seinem Verständnis einer „offensiven Jugendhilfe“ nahm er die Kritik an totalen Institutionen auf und entwickelte Vorbehalte gegenüber therapeutischen Spezialisierungen, zumal für diese keine hinreichenden diagnostischen Grundlagen zu erkennen waren. Milieunähe und Alltagsorientierung von Hilfen boten sich hier als Perspektiven einer Jugendhilfe an, die zugleich dem Grundsatz der am wenigsten schädlichen Alternative wie aber auch der Forderung entsprechen sollte, subjektiven Bedürfnissen und Fähigkeiten möglichst gerecht zu werden; insbesondere der „Achte Jugendbericht“ hat hieraus strukturelle Prämissen und Maximen einer modernen Jugendhilfe entwickelt, die im Kern die Konzepte der Flexibilisierung und Integration vorwegnahmen (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 1990). Bei aller Kritik an der Beharrlichkeit insbesondere stationärer Betreuungsformen werden daher u.a. Entspezialisierung, Entinstitutionalisierung, Professionalisierung und Individualisierung als die großen Entwicklungslinien in der jüngeren Heimerziehung beschrieben (vgl. WOLF 1993), in welchen sich doch schon wesentliche Intentionen von Flexibilisierung und Integration abzeichnen.

In pragmatischer Hinsicht wurden Vorformen flexibler und integrierter Hilfen im Rahmen von ambulanten und mobilen Betreuungsformen entwickelt. Sie entstanden, wo junge Menschen nach längerfristiger stationärer Unterbringung den Übergang hin zu einem alltäglich selbstbestimmten Leben ohne Betreuung zu bewältigen hatten. Solche Hilfen im Verselbständigungsprozeß reagierten zunächst darauf, daß Heime mit Überbetreuung eine Versorgungsmentalität erzeugen, mithin nur für das Leben in der Institution erziehen. Faktisch gründete das Problem darin, daß die Regelungen des alten Jugendwohlfahrtsgesetzes einen Verbleib der Jugendlichen innerhalb der jeweiligen Maßnahme nur in dem Ausnahmefall einer berufsqualifizierenden Ausbildung zuließen, ansonsten einen Abschluß der Heimerziehung mit dem 18. Lebensjahr verlangten. Anders als in familiären Zusammenhängen fehlten Übergangs- und Erprobungsformen auf dem Weg zu einer selbständigen Lebensform. Dem sollten Hilfen begegnen, die flankierend, in einer Kombination von Beratung, Begleitung im Alltag und deutlicher Führung einzelne Jugendliche betreuten, denen zugleich die Möglichkeit zu einem selbstbestimmten Wohnen in eigenen, durch Maßnahmeträger angemieteten Wohnungen eröffnet wurde. Zunehmend zeigte sich allerdings, daß solche Betreuungsformen früher einsetzen müßten, um kontinuierliche Übergänge zu ermöglichen und Jugendlichen gerecht zu werden, die selbständige Lebensformen entwickelten (vgl. WINKLER 1988). Zugleich erwies sich das pädagogische Konzept als sinnvoll für hochbelastete junge Menschen, die einem Gruppenalltag nicht standhalten. Damit deutete sich eine eigene Methodik für solche individualisierenden Betreuungsformen an. So entwickelten AREND/HEKELE/RUDOLPH (1994) ein vorbildliches pragmatisches Konzept, das unter dem Stichwort „sich am Jugendlichen orientieren“ fachlich gebotene Orientierungen in einer konkretisierbaren Weise verknüpft.

Wenn sich auch in Gestalt der „regionalen Jugendhilfezentren“ (vgl. GROPPER 1996) Ansätze zu einer Strukturveränderung in Jugendhilfeeinrichtungen schon länger abzeichneten, erhielt die Entwicklung flexibler und integrativer Hilfen den entscheidenden Impuls durch den Zwang, in den neuen Bundesländern rasch eine Jugendhilfe aufzubauen, die den Bestimmungen des KJHG entsprach, den spezifischen Problemstrukturen gerecht werden und innovativ sein sollte. Parallel zu einer in der DDR wurzelnden Jugendhilfe mit Schwerpunkt auf institutioneller Betreuung entstand ein Angebot, das im Vorfeld und mit vergleichsweise geringen Ressourcen ein breites Spektrum an Leistungen anbieten sollte. Das Modell dafür fand sich in den „Jugendhilfestationen“, wobei dieser Begriff mehr Einheitlichkeit verspricht, als in der Realität aufzufinden ist. Mittlerweile nähert sich allerdings die Jugendhilfestruktur der neuen Bundesländer derjenigen Westdeutschlands an (vgl. SECKINGER u.a. 1998), so daß die aus der Übergangssituation entstandenen Jugendhilfestationen an Bedeutung ver-

lieren, zumal ihr Erfolg auch damit zu tun hatte, daß sich Fachkräfte mit hohem Engagement beteiligten, die selbst „flexible“ Biographien zeigten (vgl. WOLF 1998, bes. S. 228ff.). Zweifelsohne stellen flexible Hilfen Anforderungen, die über einen längeren Zeitraum kaum durchzuhalten sind. Nicht nur, daß prinzipiell ein höheres Qualifikationsniveau vorausgesetzt werden muß (vgl. schon LAMBACH 1994), vielmehr scheinen sehr bald Burnout-Effekte einzutreten, so daß auch Verfechter der flexiblen und integrierten Hilfen davon ausgehen, daß nur junge, hochbelastbare Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diese Form der Jugendhilfe in begrenztem zeitlichen Rahmen verwirklichen können. Inzwischen schwindet offensichtlich die Bereitschaft, solche Mehrbelastungen auf sich zu nehmen und offene Hilfeformen zu praktizieren. Möglicherweise entstehen sogar Vorbehalte gegenüber flexiblen und integrierten Hilfen, weil die „Säulen“ der Hilfesysteme größere Handlungssicherheit bieten.

Ferner gewinnen flexible und integrierte Hilfen unter dem Gesichtspunkt an Bedeutung, daß von ihnen eine höhere Effektivität der Jugendhilfe erwartet wird. Flexible und integrierte Hilfen bilden somit ein entscheidendes Moment in jenem Umbau der Jugendhilfe, der als Wende zu ökonomisch definierter Restriktion, als Modernisierung, zuweilen aber auch als Fortschritt gewertet wird, weil er eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nach sich ziehen könnte. Insofern fügen sie sich in jenen durch die KGSt maßgeblich geförderten Diskurs um eine ökonomische Beurteilung und Qualitätsverbesserung von Jugendhilfe. *Prima facie* besticht hier der Gedanke flexibler und integrierter Hilfen, weil sie einen zielführenden Einsatz vorhandener Personalressourcen insbesondere bei wechselndem Bedarf versprechen. Gleichzeitig könnte die Ablösung der üblichen Finanzierungsform von Jugendhilfeangeboten über Tagespflegesätze durch eine Abrechnung von sozialpädagogischen Fachleistungsstunden dazu beitragen, die einzelnen Leistungen präzise zu erfassen und das jeweilige Jugendhilfeangebot transparent zu gestalten. Doch muß offenbleiben, ob sich etwa die alltägliche Begleitung von jungen Menschen rechnerisch angemessen darstellen läßt. Befürchtet wird zumindest, daß die erhoffte Entspezialisierung in ihr Gegenteil verkehrt wird, weil sich zwar spezifische, etwa auch therapeutische Aktivitäten erfassen lassen, während beispielsweise die diffus bleibende „Tag-und-Nacht-Betreuung“ trotz ihrer hohen Belastungen unterbewertet bleibt.

Endlich hat sich ein eigener Begründungszusammenhang für flexible und integrierte Hilfen entwickelt, dem inzwischen eine paradigmatische Qualität für das Verständnis von Jugendhilfe zugesprochen wird. Das Konzept der „flexiblen Erziehungshilfen“ steht so für einen „alternativen Diskurs“ (PETERS 1997, S. 317), der „Neutralisierungsversuchen“ seitens „traditioneller Jugendhilfe“ ausgesetzt sei (a.a.O., S. 319), die auf eine Verteidigung der Heimerziehung sich richte. Das Konzept nehme einen grundlegenden „Perspektivenwechsel“ vor, der „generell von Bedeutung“ sei – wobei in den gewählten Formulierungen H. NOHLS Rhetorik anklingt: „Nicht mehr der oder die Jugendliche/das Kind/die ‚Familie‘ muß sich den vorab vorhandenen Hilfesystemen anpassen – mit der Folge, daß jene Fälle, die am wenigsten dem jeweiligen (spezialisierten) Setting des Hilfesystems entsprechen, verwiesen, verlegt, ver- oder abgeschoben, etc. werden, ein Vorgang, der um so häufiger auftritt, je spezialisierter ein Hilfesystem ist und der letztendlich immer wieder die Notwendigkeit der Ausschlie-

Bung ‚theoretisiert‘, sondern die erzieherische Hilfe paßt sich dem (ggfs. wechselnden) Bedarf und der Lebenslage ihrer prospektiven Klienten an“ (a.a.O., S. 315).

Zwar dienen die Jugendhilfestationen als empirischer Referenzpunkt, doch geht die Debatte über pragmatische Ansätze hinaus und zielt auf eine explizite wissenschafts- und erkenntnistheoretische Absicherung. Grundlegende Überlegungen hat vor allem Th. KLATETZKI angestellt. Er knüpft einerseits an das im „Rauhen Haus“ entwickelte Modell einer „zwischen Streetwork und Heimerziehung“ angesiedelten, flexiblen Betreuung an, die durch Veränderung der Lebensformen gleichsam eine „lernende Organisation“ realisiert, innerhalb derer die eigenen Entwicklungs- und Kommunikationspotentiale der Jugendlichen gefördert werden (vgl. KLATETZKI/WINTER 1990). Andererseits nutzt er das DURKHEIMSche Konzept der „kollektiven Repräsentationen“ als Analyse- und Organisationsmodell für sozialpädagogische Handlungszusammenhänge; ausdrücklich empfiehlt er die Abkehr von technologisch problemlösenden Modellen hin zu einem Denken in Kategorien der Problemsetzung, der es nicht um Wahrheit, sondern um eine – im Sinne RICHARD RORTYS – solidarische Perspektive geht (vgl. KLATETZKI 1993, bes. S. 109f.). Innovationen in der Jugendhilfe hängen demnach fundamental davon ab, daß „von den MitarbeiterInnen eine andere Form des Denkens entfaltet“ wird, „als es für die gängige Repräsentation typisch ist“ (KLATETZKI 1994a, S. 17). Dieser „konstruktivistische“ Zugang bedeute, daß zwischen Organisationsform und mentalen Mustern der beteiligten Akteure ein enger Zusammenhang bestehe, der bei entsprechenden selbstreflexiven Kompetenzen und Kapazitäten ein hohes innovatives Potential berge, das die Fähigkeiten zur „Perspektivenübernahme“ (a.a.O., S. 18) und des „sozialen Verstehens“ (KLATETZKI 1994b, S. 69) fördere und im kreativen Umgang mit Klienten sich auswirke. Dieser kommunikationsfördernde Denkhabeitus und die ihm entsprechenden Organisationsformen befreien aus institutionellen Verhärtungen, müssen freilich einerseits praktisch durch konsequente Teamarbeit und andererseits durch eine von den Mitgliedern der Teams geteilte Ethik gestützt werden (KLATETZKI 1994a, S. 18). Sie folge dem Grundsatz der „Gerechtigkeit“ und ermögliche ein moralgestütztes, „reflexives Handeln“ (KLATETZKI 1994b, S. 69), das an die vorhandenen sozialräumlichen Ressourcen zurückgebunden werden soll, um so – wie die etwas schwer zu deutende Formulierung lautet – „zu einer Sozialintegration auf der Basis lebensweltlicher Legitimationen beizutragen“ (S. 72).

KLATETZKI wie die ihm folgenden Autoren verbinden flexible und integrierte Hilfen mit einem deutlichen Professionalisierungsschub der Sozialpädagogik, da das von ihnen entworfene Modell systematisch sowohl vor einer für naiv gehaltenen Vorstellung von sozialpädagogischer Realität wie auch vor unmittelbar handlungsleitenden technischen Verfahren, bzw. Methoden einsetzt. Es geht ihnen um ein Hintergrundkonzept, das als eine neue Philosophie Sozialer Arbeit auf die Voreinstellungen von professionellen Helfern zielt, nehmen diese doch die „Probleme von Klienten, Jugendlichen und Familien [...] immer vor einem bestimmten konzeptionellen Hintergrund wahr [...], der gleichzeitig die Bearbeitungsmöglichkeiten für dieses Problem miteinschließt“ (LITWIN/WINTER 1994, S. 201).

3. Defizite der Debatte

Programm und Realität einer Flexibilisierung und Integration von Hilfen bewegen sich auf zwei Ebenen. Einerseits geht es um eine Veränderung des Hilfesystems. Andererseits muß zur Debatte gestellt werden, was diese Veränderung für die Betroffenen bedeutet. Denn *prima facie* stellt das so möglich gewordene, individuell zusammengestellte „Hilfepaket“ einen deutlichen fachlichen Fortschritt dar. Aber was sind seine Implikationen? Organisationstheoretisch zielt jedenfalls das Vorhaben einer Flexibilisierung und Integration von Hilfen auf einen eher unwahrscheinlichen Fall. Es stellt sich gegen die für neuzeitliche Gesellschaften typische Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Leistungssysteme, bei der Rationalitätssteigerung mit Spezialisierung einhergeht. Soll Entspezialisierung zu fachlicher Leistungssteigerung führen, setzt dies mindestens eine An-

hebung des Qualifikationsniveaus durch Ausbildung einschlägig gebundener Reflexions-, Steuerungs- und Organisationskompetenzen voraus, wobei bislang noch offen scheint, ob diese Fähigkeiten dann in unmittelbar personenbezogenen Dienstleistungen ergiebig implementiert werden können. Die Entwicklung anderer Professionen, insbesondere der Medizin mit ihrer Tendenz zum Facharztprinzip, legt hier Zweifel nahe.

Dieser Einwand läßt einen erheblichen Begründungsaufwand für flexible und integrierte Hilfen, zumindest aber eine theoretisch wie empirisch interessierte Begleitforschung erwarten. Eine systematisch-kritische Begründung der flexiblen Hilfen im Kontext von Jugendhilfe deutet sich jedoch bislang ebenso wie eine aus teilnehmender Beobachtung entstandene Phänomenologie dieser Form sozialpädagogischen Handelns nur an. Nutzerdaten, Befunde zu ihrer Wirklichkeit und Wirkung fehlen. Erste, eher impressionistische Erfahrungsberichte liegen zu verschiedenen Jugendhilfestationen (vgl. z.B. HAMER/SCHLIEBNER 1996; Möser 1993; WINTER u.a. 1994) und zu einzelnen Projekten vor, so etwa zum „Plauener Bahnhof“ in Dresden (WOLFF/ZIPPE 1996), dann zu einer Form der Intensivbetreuung für Mädchen durch die Evangelische Gesellschaft Stuttgart (SCHWABE/MÜNZ 1997); Befunde läßt das von der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) initiierte, durch das Bundesjugendministerium geförderte Modellprojekt INTEGRA erwarten. Eine Prüfung der vorliegenden Literatur führt darüber hinaus zum Befund einer bemerkenswerten Nachlässigkeit gegenüber der sachlich relevanten Forschung; insbesondere werden pädagogische Begründungen wie Fragestellungen bislang nur von kritischen Beobachtern (vgl. LÜDERS 1997; WINKLER 1996), kaum aber von den Protagonisten des Konzepts vorgetragen. Diese bevorzugen soziologische Ansätze, stellen allerdings einer Prüfung der gesellschaftstheoretischen Implikationen des Modells einen pragmatischen Realismus entgegen. So lehnen sie abstrakte Debatten zur Funktion und Entwicklung des Hilfesystems ab, so daß unbestimmt bleibt, welche Rolle flexible und integrierte Hilfen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse spielen (vgl. KUNSTREICH 1996), ob sie mithin – um etwa die an die Gemeindepsychiatrie gerichtete Fragestellung von BONSS/KARDORFF/RIEDMÜLLER (1985) aufzunehmen – Reform oder Modernisierung versprechen. Die möglicherweise ähnlich prekäre Frage nach dem Verhältnis der flexiblen und integrierten Hilfen zu fiskalpolitischen Ambitionen taucht ebenfalls nicht auf.

Plausibilität und Legitimation erhalten Anliegen und Konzept der flexiblen Hilfen dennoch, weil sie die Programmatik institutioneller Öffnung aufnehmen, die als hochgradig selbstverständlich in der kritischen Debatte der Sozialen Arbeit gilt. In dieser ist präsent, daß das Hilfesystem in bürokratischer Rationalität verhärtet und dysfunktional auf die Klienten wirkt: Seine Institutionen provozieren eine Anpassung an die Institutionskultur und führen zu Subkulturen der Insassen; zugleich rufen sie eine Segmentierung der Personen hervor, die mit unterschiedlichen Hilfeangeboten umgehen müssen. Demgegenüber versprechen flexible und integrierte Hilfen von vornherein Offenheit und Angemessenheit an die persönliche Notlage. Die Vorbehalte gegenüber der institutionellen Realität des Hilfesystems müssen jedoch sowohl theoretisch wie auch empirisch differenziert werden. Wenn auch nicht unmittelbar vergleichbar, wären zumindest Erfahrungen mit Deinstitutionalisierungsprozessen im Bereich der Psychiatrie, insbesondere auch die Effekte ambulanter psychosozialer Betreuung zu prüfen (vgl. schon SCULL 1980; SIMONS 1980). Zudem vermitteln jüngere Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit von Jugendhilfe ein differenziertes Bild (vgl. BÜRGER 1990; HANSEN 1994; GEHRES 1997): So zeigt sich eine hochgradige Heterogenität in den Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe; Heimerziehung gilt längst als ein Begriff, der höchstens „konzeptionell“ taugt (MÜNSTERMANN 1996), weil ihm eine Vielzahl von Hilfeformen entspricht. Endlich: Wider alle Erstarrungsannahmen prägen die institutionelle Wirklichkeit der Jugendhilfe auch Diffusität, Unübersichtlichkeit und Unklarheit (vgl. PLANUNGSGRUPPE PETRA 1988); möglicherweise muß sogar mit einer Verflüssigung von Strukturen gerechnet werden, die auf innerinstitutionelle Konkurrenzen, auf organisierte Verantwortungslosigkeit oder auch auf fehlende Kompetenz zurückgeht, Transparenz herzustellen (vgl. INSTITUT FÜR SOZIALE ARBEIT 1996): Zeigt hier die flexible Neuorganisation der Hilfen einen Königsweg an oder verstärkt sie nur die skizzierten Entwicklungen?

Angesichts des Fehlens empirischer Befunde liegt es nahe, die theoretische Argumentation zu flexiblen und integrierten Hilfen zu prüfen, wobei sich Paralle-

len zu vergleichbaren Tendenzen in anderen Bereichen der Pädagogik ziehen lassen. Dabei entsteht ein Katalog an Problemstellungen (vgl. LÜDERS 1997), die den Verdacht von strukturellen Defiziten in der Begründung des Konzepts zumindest nahelegen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit stechen fünf Bereiche als weiße Flecken in der argumentativen Landkarte zu den flexiblen und integrierten Hilfen ins Auge:

(1) Im Blick auf Voraussetzungen und Bedingungen flexibler und integrierter Hilfe steht eine Vergewisserung vor der Frage, auf welche Probleme deren Einführung und Entwicklung überhaupt reagiert. Die vorliegenden Begründungsversuche heben zwar auf organisatorische Unzulänglichkeiten des Hilfesystems ab, machen jedoch nicht deutlich, ob es ihnen um eine Erweiterung des Hilfeangebots, um Ansätze einer Qualitätsverbesserung des bestehenden Systems oder um eine grundlegende strukturelle Änderung geht. Theoretisch wäre hier zu fragen, ob sie mit prinzipiellen und funktional gegebenen Strukturen und Dilemmata eines Hilfesystems zu tun haben, die durch eine organisatorische Neugestaltung allein nicht zu verändern wären, sondern auf sozialpolitischen Grundsatzentscheidungen ruhen. Ein eher pragmatischer Zugang rechtfertigt kaum die Emphase, mit der von einem „alternativen Diskurs“ gesprochen wird (vgl. PETERS 1997). Solche Behauptungen müßten dann einer professionspolitischen Claim-Politik zugerechnet werden, wobei zu klären wäre, ob das Konzept dabei auf nur oberflächliche, keineswegs von vornherein sachkundige Zumutungen von Medien und Politik reagiert.

(2) Die Begründungslogik der flexiblen und integrierten Hilfen hebt auf die Unmittelbarkeit des Zusammenhangs von Sozialarbeiter und Sozialpädagogin einerseits, Familie, Jugendlichem oder Kind andererseits ab. Dabei werden die Interaktionen zwischen Helfer und Klienten in eigentümlicher Weise idealisiert. Weder theoretisch noch empirisch finden sich Hinweise auf die Problematik von pädagogischen Handlungssituationen, die sich in institutionell kaum geschützten, unmittelbaren Beziehungen realisieren. Damit geraten jedoch, möglicherweise durchaus gewollt, die Strukturen und Dilemmata aus dem Blick, welche vor und jenseits von Intentionen der Akteure professionelle Handlungssituationen bestimmen, die zwischen Rollendefinition und diffuser, banal alltäglicher Betreuung realisiert werden (vgl. z.B. GILDEMEISTER 1983; NÖLKE 1996). So wird nicht nur übersehen, daß die Klienten systematisch Adressaten öffentlichen Handelns mit kontrollierenden Effekten bleiben. Vielmehr entsteht noch der Eindruck, als wären die Spannungen und Widersprüche der Hilfesituation durch den Professionalisierungsschub beseitigt, den die Flexibilisierung und Integration von Hilfen auslöst. Erfahrungen etwa mit dem Streetwork legen indes nahe, daß mit dem Gegenteil gerechnet werden muß: Weil flexible Hilfen die Rahmung durch institutionelle Zusammenhänge und methodisch eindeutige Verfahren zurückweisen, brechen sie auch die Schutzwälle für alle Beteiligten auf. Damit schlagen die strukturellen Paradoxien in den Hilfeprozessen auf die unmittelbaren Beziehungen durch, treffen die Klienten ebenso wie die professionellen Betreuer, so daß die Dilemmata einer Tätigkeit sich deutlich zuspitzen, die faktisch, juristisch, aber auch in fachlicher Hinsicht mit begrenzten Zuständigkeiten ausgestattet wird, nun aber gleichwohl mit hoher Entscheidungskompetenz und in Anerkenntnis der lebenspraktischen Autonomie Betroffener ausgeübt werden soll.

Unbestritten eröffnet eine institutionell unverstellte personale Interaktion und Kommunikation besondere Chancen, erzeugt aber auch eine hochkomplexe Vielschichtigkeit von Beziehungen zwischen den Beteiligten. In deren Beschreibung und Analyse durch die Protagonisten der flexiblen und integrierten Hilfen findet zunächst wenig Beachtung, ob und inwiefern die neue Hilfeform eine Reziprozität der Beziehungen unterstellt oder nicht von vornherein zumindest protoinstitutionell dadurch bestimmt ist, daß Jugendhilfe Adressaten, daher weniger Nutzer, schon gar nicht gleichwertige Subjekte anspricht. Unterstellt man jedoch den optimalen Fall, dann läge noch im Kontext der Debatte ein Rückgriff auf Überlegungen nahe, wie sie in der Dienstleistungsökonomik unter Gesichtspunkten der Koproduktion oder des *uno actu*-Prinzips für ein Gelingen Sozialer Arbeit zur Debatte gestellt wurden: Wie ist die Kooperation der Beteiligten zu beschreiben und auszugestalten? Einiges weist daraufhin, daß sie in hohem Maß ein ständiges Aus- und Verhandeln noch in kleinsten Elementen des Miteinanders verlangen (vgl. SCHWABE/MÜNZ 1997, S. 127). Abgesehen davon, daß in einem solchen Dauerdiskurs personale Empathiefähigkeit an ihre Grenzen stößt, stellt sich die Frage nach einer für alle Beteiligten wichtigen Verbindlichkeit.

Grundlagentheoretisch könnte man darüber hinaus erwarten, daß zum Verständnis flexibler Hilfen solche klassischen Ansätze aufgegriffen werden, wie sie bei aller Überzeichnung in der Theorie des pädagogischen Bezugs gedacht wurden. Die schwierigen Balancen zwischen sozialen und individuellen Erwartungen, zwischen subjektiven Lebensentwürfen und kollektiv gültigen Normen, zwischen lebensgeschichtlich differenten Voraussetzungen und Bedingungen des Miteinanders, die Mikrostrukturen von Aufforderung, Lernprozeß und Enttäuschung, schließlich das subtile Wechselspiel von Offenheit der Situationen und Schließung durch die Beteiligten, von Distanz und Nähe sind bislang kaum berücksichtigt worden. Ferner haben die in der psychoanalytischen Tradition erkannten Phänomene von Übertragung und Gegenübertragung innerhalb pädagogischer Beziehungen für eine kritische Begründung von flexiblen Hilfen bislang keine Rolle gespielt. Problematisch bleibt dies in zweierlei Hinsicht: Zum einen steht nicht zur Debatte, ob und inwiefern Adressaten oder Klienten flexibler Hilfen einen Zusammenhang konstituieren und konstruieren, den auch Formen strategischen oder taktischen Handelns und Kommunizierens auszeichnen. Endlich könnten sich umgekehrt auch besondere Kontrollstrategien seitens der Betreuerinnen und Betreuer auswirken. Flexible und integrierte Hilfen aus einer Hand sind hier keineswegs frei von Ambivalenzen.

(3) Die Konstitution von Handlungssituationen selbst gehört zum Kernbereich methodischen Handelns in der Jugendhilfe; indem Rahmenbedingungen und Settings für das Handeln der Beteiligten konstituiert werden, entsteht überhaupt erst die Möglichkeit zu einem offenen Anfang und Ausgang, aus welchem heraus Bildungsprozesse subjektiv gestaltet werden können. Handeln in der Jugendhilfe verlangt, daß das situative Arrangement von jungen Menschen angeeignet und gestaltet werden kann, auch um den Preis einer damit erzeugten, unumgänglichen Kontingenz. Zu Recht lautet allerdings der Einwand, daß die institutionellen Verhärtungen solcher Arrangements die in ihnen gegebene Chance konterkarieren, wenn nicht sogleich wieder dementieren. Aber wie können in flexiblen Hilfen Rahmungen hergestellt werden, denen sich Jugendliche

nicht von vornherein entziehen können? Erliegen flexible Hilfen nicht sogar der Gefahr, einer Art Dauermobilisierung der besonderen Hilfesettings auch dann zu verfallen, wenn Verstetigung zumindest in biographischen Zusammenhängen sinnvoll wäre? Wenn diese Bedingungen von pädagogischen Situationen unthematisiert bleiben, gerät jedenfalls deren objektive, von den Beteiligten selbst praktisch realisierte Bedeutung aus dem Blick; der bildende Gehalt von Situationen schwindet, der in ihrer von Personen differenten (oder different zu setzenden) Eigenqualität liegt; sie lassen sich weder kontrollieren noch methodisch nutzen.

Das Problem zeigt sich an einer vordergründig nebensächlichen Beobachtung: Unklar ist nämlich, wie Bedürftige flexible Hilfen wahrnehmen können. Wo Jugendhilfestationen baulich nicht eindeutig sichtbar gemacht wird, lassen sich offensichtlich die Anlaufstellen für flexible Angebote nur bedingt im Bewußtsein möglicher Interessenten verstetigen. Werden sie im unmittelbaren Lebensfeld angeboten, werden sie nicht als kontinuierlich bestehend und generalisiert zugänglich wahrgenommen; sie haben dann Attraktivität für eine einmal angesprochene Nutzergruppe, bedürfen jedoch auf Dauer Strategien einer öffentlichen Darstellung (vgl. WOLFF/ZIPPE 1996). Oder sie sind in symbolisch einschlägig gezeichneten baulichen Gegebenheiten aufzufinden, weil sie als Organisationsprinzip hinter der Fassade des Jugendamtes liegen, für mögliche Klienten aber so die Qualität des Institutionellen beibehalten.

In der Tat muß die Methodenproblematik als prekär im Zusammenhang der flexiblen und integrierten Hilfen angesehen werden. Gegenüber den durch Methoden bestimmten Verengungen intendieren sie eine Zentrierung auf den konkreten Fall, der mit größtmöglicher Offenheit, dann durch Methodenwechsel oder -verknüpfung adäquat bearbeitet werden soll. Dabei übersehen zunächst die Begründungen flexibler Hilfen das prinzipielle Dilemma pädagogischer Kausalität: Während sie gegenüber formalisierten und institutionalisierten Verfahrensweisen deren Inadäquatheit kritisieren, unterstellen sie für flexibel und integrierte Methoden, daß diese dann „tatsächlich“ das Problem der Klienten lösen. Abgesehen davon, daß darin die Unterstellung einer Allzuständigkeit und Omnipotenz von Hilfen liegt, muß wohl prinzipiell das eine wie das andere als unwahrscheinlich gelten, weil pädagogische Methoden unvermeidlich mit Kontingenzen rechnen müssen. Beobachtungen zeigen deshalb auch deutliche Grenzen bei der Kompetenz, jeden Tag neu „der unplanbaren Dynamik der Lebenswelt begegnen“ zu müssen und zu können (SCHWABE/MÜNZ 1997, S. 126). Dann aber findet die von LAMBACH artikuliert Erwartung Bestätigung, daß weniger eine reflexive, generative Kompetenz in Teamzusammenhängen, sondern eher eine „Baukastenmentalität“ (LAMBACH 1994, S. 37), wenn nicht sogar eine „Entstandardisierung der Hilfeformen auf der Basis eines diffusen Breis von theoretischen Versatzstücken“ (LÜDERS 1997, S. 9) zum Tragen kommt. Dem möglichen Einwand, eine (in jederlei Hinsicht) methodische Offenheit erfordere einen pädagogischen *homo universalis*, begegnen die Verfechter flexibler und integrierter Hilfen zwar mit dem Hinweis auf das Betreuungsteam, in welchem sowohl eine Vielfalt differenzierter Hilfeformen präsent und zugleich eine reflexive Vergewisserung über deren fallspezifische Anwendung möglich sein soll. Sieht man jedoch von der nicht unproblematischen Konsequenz ab, daß Betroffene so dem ihnen gegenüber anonym bleibenden Team hilflos ausgesetzt sind, kommt es zumindest hinterrücks wieder zu einer fachlichen Ressortierung und Respezialisierung von Teammitarbeiterinnen. Gleichzeitig müssen Vorbehalte gegenüber dem Verfahren einer multiperspektivisch geleiteten Problemsetzung angemeldet werden: So ist überhaupt nicht sicher, ob und inwiefern unterschiedliche Perspektiven kompatibel sind oder sich gegenseitig ausschließen (vgl. LÜDERS 1997), noch ist geklärt, wie die erforderlichen Austausch- und Lernprozesse unter den Teammitgliedern in einer Weise stattfinden können, daß die „eine Hand“ tatsächlich ein angemessenes Hilfeangebot sichern kann. Auch fehlen Kontrollverfahren, mit welchen über die Qualität genutzter Perspektiven, Orientierungen und Hilfestrategien entschieden wird. Bei allem Vertrauen in die fachlichen Standards der sozialpädagogischen Ausbildung läßt sich keineswegs ausschließen, daß triviale Alltagsvorstellungen, wenn nicht sogar, im schlimmsten Fall, esoterische Ansätze eingebracht werden. Mindestens wären Regelungen für eine diskursive Auseinandersetzung erforderlich, mit welchen sich die Teams idealen Diskursgemeinschaften annähern, wobei deutlich zu machen wäre, wie in einem solchen Konzept die Ansprüche der öffentlichen Kontrolle von Jugendhilfe wenigstens Berücksichtigung fänden. Insbesondere unter professionstheoretischem Blick setzen

nämlich die Konzepte der flexiblen und integrierten Hilfen ein Ausmaß professioneller Autonomie voraus, das für pädagogische Bereiche bislang kaum nachgewiesen werden kann.

(4) Ein Markenzeichen der Debatte um flexible und integrierte Hilfen liegt zweifelsohne darin, daß sie das in weiten Bereichen der Jugendhilfedebatte geradezu tabuisierte Problem der Diagnose aufnehmen. Sie leistet hier Pionierarbeit, freilich um den Preis, daß sich die ungeklärten Fragen methodischen Handelns noch zuspitzen: Prinzipiell verspricht nämlich die durch das Team gewährte Multiperspektivität zwar ein besseres Fallverständnis, zumal wenn dieses diskursiv kontrolliert wird. Unklar bleibt aber, wie sich diese zur erhofften Entspezialisierung verhält. Endlich finden sich kaum Aussagen darüber, welche diagnostischen Verfahren aufgenommen werden. Hingewiesen wird auf die einschlägigen Arbeiten von K. MOLLENHAUER und U. UHLENDORFF, die aufgrund ihres biographischen Ansatzes geeignet wären für eine Integration im Konzept der flexiblen Hilfen. Immerhin erheben flexible Hilfen den Anspruch, problemadäquate und revidierbare Hilfen zu gewähren, die gleichsam biographisiert werden, indem sie auf veränderte Problemlagen, mithin auf Zuspitzungen in der Lebenssituation wie auch auf Entlastung, endlich auch auf Kompetenzzuwächse seitens der Betroffenen reagieren. Hilfesituationen lassen sich im Hilfeprozeß an die Verfaßtheit der Jugendlichen und ihrer Familien anschmiegen, folgen also deren Entwicklungen. Allerdings setzt dies auch eine ständige diagnostische „Awareness“ (vgl. DREITZEL 1992) voraus, deren Beobachtungen und Befunde zugleich einer kritischen Überprüfung zugänglich sein müßten. Diagnose wird so zum Dauerproblem. Dabei müssen sich flexible Hilfen angesichts der schon angedeuteten faktischen Zufälligkeit von Jugendhilfemaßnahmen bewähren. Zugespitzt: Wenn schon den Hilfen im Zusammenhang einer institutionell gebundenen Rationalität Systematik und Stringenz im diagnostischen Verfahren und in der Hilfestellung abgehen, unterliegen offene, institutionell unstrukturierte Angebote möglicherweise erst recht dem Zufall. Über den Teamzusammenhang hinaus scheint hier ein explizites Korrektiv gefordert, zumal die andauernde Reflexion von Lebenssituation und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in eine subtile und sublimale Kontrollstruktur führen kann. Darin zeigt sich allerdings eine unlösbare Aporie von Jugendhilfe: Sie arbeitet entweder mit deutlichen institutionellen Regelungen, die zugleich Lebensmöglichkeiten und Handlungsalternativen aller Beteiligten beschränken, oder sieht sich auf offene Settings verwiesen, die möglicherweise versteckte, unbewußt wirksame Kontrollmechanismen enthalten.

(5) Das ungeklärte Problem der Diagnostik hängt mit dem entscheidenden blinden Fleck in der Theorie flexibler Hilfen zusammen: Überraschenderweise thematisiert sie kaum die Lage der Klienten. Selbstverständlich teilt sie zwar die professionsethischen Topoi, nach welchen Klienten als Subjekte ganzheitlich wahrgenommen werden sollen und in ihrer Entwicklung selbst den Hilfeprozeß bestimmen sollen. Doch bleibt offen, wieweit die Einführung flexibler Hilfen tatsächlich mit einer Veränderung in den Lebenslagen von Klienten zu tun hat. Bedürfen diese heute eher solcher Hilfen als in früheren Zeiten? Artikulieren sie diesen Bedarf und seine Gründe? Daß in den neuen Bundesländern Jugendhilfestationen einen hohen Stellenwert erhalten haben, könnte mit einem Zusammenbruch von sozialstrukturellen Verhältnissen und basalen Netzen im

Rahmen des Transformationsprozesses zu tun haben. Aber verstärken individualisierende Hilfen nicht die damit gemachten Erfahrungen? Und bedeutet dies auch, daß unterschiedliche Begründungen für flexible und integrierte Hilfen in den alten und den neuen Bundesländern entwickelt und auf ihre Konsequenzen hin geprüft werden müssen?

Tatsächlich üben die Klienten selbst einen nur geringen Reformdruck zugunsten der flexiblen Hilfen aus. Von den flexiblen Hilfen könnten diejenigen profitieren, die im herkömmlichen Hilfesystem keine geeigneten Hilfen finden oder unter Abbrüchen von Angeboten leiden (FREIGANG 1998). Ob dies der Fall ist, läßt sich nur bedingt beurteilen. Immerhin könnte Flexibilisierung auch als eine Form des Kleinarbeitens und der ideologischen Beschönigung eines Wechsels der Hilfeformen interpretiert werden. Zugleich legt die Nutzung ambulanter, im Vorfeld stationärer Hilfen angesiedelter und den flexiblen verwandter Angebote nahe, weniger ein möglichst diffus realisiertes Flexibilisierungskonzept zu verfolgen und eher ein breites Kontinuum von Hilfeformen anzubieten (vgl. BÜRGER 1997). Formal billigen flexible und integrierte Hilfen ihren Klienten einen hohen Status zu; sie könnten als Ernstfall des Dienstleistungsgedankens diskutiert werden.

Im organisationstheoretisch begründeten Zugang tritt jedoch die Faktizität von Notlagen in den Hintergrund, sie scheint dem Optimismus eines Spiels zwischen Klient und Hilfeinstanz zu weichen. So wirkt die Debatte naiv gegenüber den Befunden über einen Zusammenhang von Sozialstrukturen mit den durch diese verursachten Benachteiligungen und Hilfebedarf (vgl. AMES/BÜRGER 1997; BÜRGER u.a. 1994). Daß Familien und jungen Menschen „etwas fehlt“ (BRUMLIK/KECKEISEN 1976) und worin ihre defizitäre Situation besteht, daß sie ausgegrenzt und um Lebenschancen gebracht sind, daß sich ihre kritische Lebenslage biographisch zu einem Lebensmodus der Differenz verhärtet haben könnte, welche eine autonome, nicht von Sanktionen bedrohte Lebensführung kaum zuläßt, kommt wenig zur Sprache. In welchem Maß hilfebedürftige junge Menschen und Familien mithin über eine Eigenständigkeit verfügen, die sie zur selbständigen Inanspruchnahme von Hilfen befähigt, ist kaum geklärt. Daß hier einiger Anlaß zu Pessimismus gegeben ist, zeigen die nüchternen Bilanzen der Realität von Hilfeplankonferenzen nach § 36 KJHG. Dort findet die Beteiligung aller Betroffenen ihre Grenzen an der Definitionsmacht der Fachleute (vgl. SCHWABE 1996).

Daß Klienten zu Partnern von Experten erklärt werden, deren Dienstleistung sie anfordern und in Anspruch nehmen, läßt sich zwar als Utopie einer fortgeschrittenen liberalen Marktwirtschaft darstellen, gerät in realistischer Betrachtung zu einer böartigen Form von Zynismus. Zum einen können so Erwartungen gegenüber sozialen Dienstleistungen entstehen, die nicht nur konservative Rhetorik als Anspruchshaltung denunziert; bei nüchternem Realitätssinn provoziert jedenfalls eine solchermaßen gesteigerte Souveränität von Klienten einige Irritation: So hält beispielsweise die Jugendhilfeplanung für den Landkreis Tübingen fest, daß „nicht der junge Mensch oder die Familie [...] sich der vorgegebenen Konzeption und Struktur eines Spezialdienstes anpassen [muß] und [...], wenn er/sie nicht ‚paßt‘, im Rahmen einer neuen Jugendhilfemaßnahme weitergereicht [wird]. Vielmehr hat das Team der Jugendhilfestation zusammen mit dem ASD die Aufgabe, entsprechend der unterschiedlichen und wechselseitigen Bedürfnisse ein maßgeschneidertes Hilfesetting zu entwickeln“ (RILLING 1998, S. 121). Dies impliziert Kunden, die ihre Bedürfnisse befriedigen lassen, während Selbständigkeit und eigene Problemlösungskapazität vielleicht vorausgesetzt, nicht jedoch als Ergebnis der Hilfeleistung erwartet werden. Kritisch gewendet: Ein Ausschluß von sozialstaatlichen Leistungen und sozialpädagogischen Angeboten läßt sich auch dadurch erreichen, daß man den von Not und Krisen Betroffenen in einer Art Zwangsemanzipation die Mündigkeit für eine Dienstleistungsgesellschaft zuspricht; wer Dienstleistung nicht abfordern kann, hat dann eben Pech gehabt.

Unterhalb dieser prinzipiellen, durch den Ort von Jugendhilfe im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß einerseits, den sozialen und politischen Kontrollprozessen andererseits bestimmten Ausgangslage bleibt also offen, welche personalen Kompetenzen und psychischen Ressourcen auf

seiten der Hilfebedürftigen erforderlich sind und wie sich flexible und integrierte Hilfen lebensgeschichtlich auswirken. Erhöhen sie Integrationschancen und verbessern sie die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten? Bislang bleibt offen, welche Karrieren durch die enge Verbindung von Sozialpädagogen und Klienten entstehen (vgl. BLANDOW 1997). Immerhin werden für vergleichbare Betreuungssettings durch den Allgemeinen Sozialdienst aus dem Praxisfeld selbst symbiotische Effekte berichtet, die zu Selbständigkeits- und Kompetenzverlusten bei den Klienten führen.

Wenn aber Klienten ihren Hilfebedarf nicht selbst definieren, kann die offene Hilfestruktur dazu führen, daß die sozialpädagogischen Aktivitäten in eine Form subtiler, personal ausgeübter Kontrolle münden. Einerseits macht die von ihnen eröffnete Freiheit den möglichen Anspruch auf Leistungen von der Fähigkeit der Klienten abhängig, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren. Andererseits kann das Maß an Willkür bei Gewährung und Nichtgewährung steigen. Dies gilt übrigens in zweierlei Hinsicht: Zwar liegt der Gedanke einer eher restriktiven „Verschreibung“ von Hilfen nahe, die für die Betroffenen dann als fallangemessen plausibilisiert wird. Zugleich aber läßt sich eine Entgrenzung der Hilfen erkennen, die für die Betroffenen wie für das Hilfesystem folgenreich sein könnte, da möglicherweise klar definierte Zuständigkeiten verschwinden. Endlich führen sie die Beteiligten in ein Verhältnis hochgradiger Abhängigkeit, in dem die professionellen Deutungsprozesse und Entscheidungen ein Übergewicht bekommen können. Eine Steigerung professioneller Reflexivität durch Teamarbeit mildert dieses Problem vielleicht, kann aber auch erst recht zu Lasten der Möglichkeiten von Klienten gehen, Hilfen einzuklagen oder auch sich kontrollierender Maßnahmen zu entledigen.

4. Selbstvergessene Pädagogik

Man könnte einwenden, daß die kritischen Anmerkungen zu den flexiblen und integrierten Hilfen vorrangig einen unzulänglich befriedigten Argumentationsbedarf markieren und daher ungerecht sind; die theoretischen Landkarten von pragmatischen Konzepten in der Sozialpädagogik weisen stets weiße Flecken auf, die mit den Farben von Polemik und Engagement übermalt werden. Doch wenn von konzeptionellen Umbrüchen und gesteigerter Selbstreflexivität die Rede ist, dann verweisen die deutlich gemachten theoretischen Defizite auf tiefere systematische Probleme.

Pädagogische Selbstvergessenheit zeigt sich *erstens* darin, daß in einem sozialpädagogischen Handlungsfeld und für dieses mit hohem Verbindlichkeitsanspruch ein Konzept entworfen und verfolgt wird, das formal an pädagogische Semantiken anschließt, diese aber nicht zur Kenntnis nimmt, mehr noch: sie inhaltlich preisgegeben hat (vgl. mit anderem Akzent: FEEST 1994). Verfolgt man nämlich die theoretischen und praktischen Modelle, welche in der Geschichte der Sozialpädagogik als grundlegend zumindest für ihr normatives Selbstverständnis gelten, so finden sich dort kaum Ansätze, die auf Spezialisierung und institutionell ausgeprägte Segmentierung zielen. Eher werden diese – so etwa beim Verhältnis von Sozialpädagogik und Therapie – als ein Gegenbild charakterisiert. Eine Geschichte des methodischen Verständnisses Sozialer Arbeit könnte somit mit dem Fokus auf die ständige Bemühung geschrieben werden, Hilfen angesichts der Lebenssituation von Klienten zu entwickeln, die

nicht nur aktuell angemessen sind, sondern die Lebensgeschichte berücksichtigen, um Perspektiven zu entwickeln. Offene, institutionell nicht geschützte und gleichsam kombinatorisch angelegte Hilfen, deren Intensität von der Leistungsfähigkeit der Klienten abhängt, gehören einer langen Tradition an: „Sozialpädagogische Klassiker“ (vgl. zuletzt NIEMEYER 1998) sehen, wie es schon bei PESTALOZZI heißt, umfassende Besorgung, mithin methodische Entspezialisierung und institutionelle Öffnung vor, weil sie mit Lernprozessen von Subjekten rechnen; Flexibilisierung und Integration von Hilfen bilden mithin die Leitthemen sozialpädagogischer Selbstvergewisserung, die als notorische Kritik an den Prozessen der eigenen Institutionalisierung die Entwicklung der sozialpädagogischen Fachlichkeit stets vorangetrieben haben. Sie können in die Settlement-Bewegung zurückverfolgt werden, finden sich im Streetwork, nicht zuletzt bei der Sozialen Arbeit mit Drogenabhängigen. In der jüngeren Zeit haben sie Bedeutung gewonnen im Zusammenhang mit Problemlagen, die sich mit vertrauten institutionellen sozialpädagogischen Reaktionsmustern nicht bearbeiten lassen. Zu nennen wären beispielsweise die „Straßenkinder“ mit ihren komplizierten Lebensgeschichten und ihren Strategien, Angeboten auszuweichen, die sie selbst als sozialpädagogische Interventionen begreifen (vgl. PERMIEN/ZINK 1998). In diesen Kontext gehören schließlich auch noch die Entwürfe einer sozialpädagogischen Praxis, welche in den letzten Jahrzehnten unter den Stichworten „Milieunähe“ und „Alltagsorientierung“ diskutiert wurden.

Selbstkritisch wäre angesichts dieser Erinnerung an die Normalität flexibler und integrierter Hilfe zu fragen, wie eine Profession mit entscheidenden Elementen ihres Handlungswissens, mit ihren Begriffen und deren Vermittlung umgeht. Ist sie nur vergeßlich, oder erliegt sie notorisch dem Charme des Neuen, auch um den Preis, sich selbst wiederentdecken zu müssen oder endgültig preiszugeben? Offensichtlich belegen die Auseinandersetzungen um die flexiblen und integrierten Hilfen zwar eine Fähigkeit der Sozialpädagogik als Profession zur Modernisierung ihrer Semantiken; sie stellt ihre Innovationsfähigkeit unter Beweis, indem sie Wortschöpfungen oder Begriffe aus Kontexten übernimmt, die als populär und erfolgreich gelten können, kurz: indem sie sich an hegemoniale Diskurse anlehnt. Wie kaum eine andere Profession, als Disziplin schon völlig unvergleichbar, gehorcht Sozialpädagogik in Konzeptbildung und Entwicklung von Theoriebeständen dabei einem Mechanismus der Distanzierung gegenüber eigenen Vorstellungszusammenhängen und der geschichtslosen Neuerfindung. Dieser Mechanismus geht noch so weit, daß reflexive Vorstellungen über ihren Gegenstandsbereich immer wieder neugeneriert werden, ohne Bezüge zu schon vorhandenen Einsichten und Erkenntnissen herzustellen. Kurz: Die Debatte um Flexibilisierung und Integration belegt als ein zentrales Dilemma von Sozialpädagogik, daß ihr eine Kontinuität von Fragestellungen, Perspektiven und Konstruktionen ihrer Theorien und Begrifflichkeiten zwar implizit, gleichsam aus den Feldproblemen heraus aufgedrängt wird. Sie fehlt aber in der expliziten Selbstreflexion darüber, ob und wie neue Konzepte mit den ihr eigenen Aufgabenstellungen und Sachverhalten kompatibel sind.

Das ist gegenwärtig besonders fatal, weil *zweitens* die Vergeßlichkeit gegenüber der eigenen Tradition den Problemgehalt unthematisiert läßt, der zu einer Neuorientierung auf flexible Hilfen führt. Die Debatte um neue Hilfearrange-

ments reagiert auf säkulare gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die in den letzten zehn Jahren eine dramatische Zuspitzung erfahren. Moderne Gesellschaften kennzeichnet demnach eine Beschleunigung von sozialen und kulturellen Wandlungsprozessen, welche mit einer Auflösung distinkter, kollektiv thematisierter und mental relevanter Verhältnisse einhergeht. Traditionell gesicherte sozial-moralische Milieus zerbrechen, eine schwammige Ordnung der Unordnung macht sich breit, in der sich die einzelnen aus Zugehörigkeiten entlassen fühlen und mit neuen Orientierungsaufgaben konfrontiert werden. Alltagsweltliche Ressourcen und Netze werden schwächer, kooperativ gesicherte Formen der Solidarität, endlich auch politisch soziale Zusammenhänge mit ihren moralisch und kulturell verpflichtenden Bindungen lösen sich auf; Individuen werden freigesetzt, mit hohen Wahlchancen zwischen unterschiedlichen Milieus, freilich auch mit hohen Risiken des Scheiterns. Deklassierungsängste, politisch propagandistische Ideologien und reale Belastungserfahrung wirken in einer gefährlichen Mischung zusammen, die ihren Ausdruck in extremem Normenfundamentalismus findet: Abweichung vollzieht sich bei wachsender Toleranz, in Unsicherheit und Ungewißheit, um mit ungewöhnlicher Rigidität nicht zuletzt der Kontrollinstanzen konfrontiert zu werden.

Den Prozeß der Individualisierung verstärkt, daß die zuletzt sozialstaatliche Abfederung individueller Risiken verlorengeht, die einzelnen auf die Gestaltung des eigenen Lebens in ständiger Neuanpassung an sich verändernde Gegebenheiten verwiesen sind. Allerdings sind die solchermaßen sozial und kulturell individualisierten Individuen vor eine fatale Situation insofern gestellt, als der Verlust sozial-moralischer Milieus und legitimatorisch geschaffener Institutionen die klassischen, für kapitalistische Gesellschaften charakteristischen Problemlagen wieder freilegt. Sie kehren mit Vehemenz wieder, weil zugleich die staatlichen Disziplinierungstechniken sich ändern. In den sozialstaatlich verfaßten demokratischen Gesellschaften wie auch in den postkommunistischen Gesellschaften verschwinden Regelungen, welche zumindest in den westlichen Gesellschaften zur Freisetzung der Individuen noch beigetragen haben, in den östlichen freilich auf eher archaische Formen einer außerstaatlichen Gesellschaftlichkeit zurückverwiesen haben.

Gesellschaftlichkeit präsentiert sich heute in der Sozialform von Individualität. Daran scheint empirisch kaum zu rütteln. Das belastet die einzelnen, weil sie auf eine neue, längst noch nicht gekannte Form von Vereinzelung und Entfremdung verwiesen sind, ihre Biographien selber gestalten müssen. Das stellt neue Herausforderungen an die einzelnen, die zu sozialen Konstruktionen ihrer Lebenszusammenhänge und Maßstäbe gezwungen sind, ohne jedoch tatsächlich über diese zu verfügen: Man spielt Hase und Igel in einem verrückten Labyrinth. Mehr denn je sind damit Kenntnisse von Welt und reflexive Kompetenzen gefordert, um das Maß der Freiheit zu bewältigen, das so in aller Unfreiheit entstanden ist. Mit anderen Worten: Die Selbstvergessenheit der Pädagogik scheint besonders prekär, weil die gesellschaftlichen Verhältnisse heute dazu führen, daß Pädagogik nachgefragt wird. So werden mehr und länger pädagogisch-professionelle Handlungsformen in Anspruch genommen und gefordert; vor allem tritt im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß selbst die von Pädagogik gedachte Grundkonstellation hervor. Die traditionellen institutionellen Modelle, die sich auf Sicherung einer gleichsam paramilitärischen Ordnung richteten, weichen ei-

ner Ausgangslage, in der Individuen in ihrer Subjektivität ihre Bildung selbst steuern müssen.

Die Lage ist nicht gänzlich neu, wie die Metaphorik verrät, in der sie beschrieben wird. Gegenüber einem „Mobilitäts- und Lebenslaufregime“, „das die Menschen wie beim Eisenbahnverkehr in eine überschaubare Anzahl vordefinierter Lebensbahnen lenkte und den Reisenden nur wenige Umstiegsmöglichkeiten ließ, beginnen sich seither zunehmend kompliziertere Bewegungsmuster herauszubilden, die eher dem Autoverkehr ähneln [...]. Individualisierung würde im Rahmen dieser Metaphorik bedeuten, daß sich die Muster von Lebensläufen [...] immer schlechter nach einem Eisenbahnmodell beschreiben lassen, das eine hohe Standardisierung voraussetzt und Biographien ‚berechenbar‘ macht“ (BERGER 1997, S. 90). Das erinnert an H. NOHL, der sein Schienengleichnis freilich radikaler anlegt, um eine doppelte Aufgabe von Sozialpädagogik sichtbar zu machen, nämlich die Wiederherstellung des Schienennetzes, den Aufbau mithin von sozialen Strukturen, durch deren Aneignung Individuen dann in die Lage versetzt werden, sich bewegen zu können (vgl. NOHL 1949, S. 187).

Soziale Strukturen und die Initiation von Veränderung und Lernprozessen gehören zusammen, wobei dies selbst noch eine Doppelfunktion hat, nämlich Disziplinierung für ein gesellschaftliches System und Wiederherstellung der Sozialkompetenz von Individuen. Jugendhilfe steht daher heute in der Spannung, einerseits mit instabil gewordenen gesellschaftlichen Verhältnissen, einer Steigerung von Pluralität, entsprechenden Individualisierungstendenzen und damit einer Normalität von Abweichung umgehen und andererseits damit rechnen zu müssen, daß die Instanzen sozialer Kontrolle die Einhaltung von Gesetzen und Regeln strenger sanktionieren. Liberalität, die Erosion von Normalität, und Normenrigidität nehmen offensichtlich gleichzeitig zu.

Gute Gründe also, um *drittens* eine Flexibilisierung der Hilfen voranzutreiben, die eben dies methodisch verfolgen könnte, weil sie die Normalität des Individuums zum Ausgangspunkt nimmt. Wäre damit die Debatte auch pädagogisch gerechtfertigt, obwohl sie sich um eine solche Legitimation gar nicht bemüht? Dies wäre in der Tat der Fall, wenn Sozialpädagogik allein eine Sozialisations- und Disziplinierungsfunktion hätte, nicht aber als Profession doch noch einem zweiten Mandat zu gehorchen hätte. Über dieses Andere der Sozialpädagogik kann gegenwärtig schwer befunden werden. Es muß vielleicht in der Möglichkeit zur Alternative gesehen werden: Bevor die durch die Individualisierung selbst belasteten und gefährdeten Subjekte in eine gesellschaftlich schon erzeugte Individualität entlassen werden, in der Freiheit zwar gegeben und zugleich doch infragegestellt ist, wären zuerst Sicherheit und Gewißheit zu schaffen, um ihnen die Chance zu einer Entscheidung zu geben. Ein Paradox der flexiblen Hilfen liegt darin, daß sie auf die alltags- und lebensweltlichen Ressourcen von Individuen bauen, die sie doch im Prozeß ihrer Individualisierung verloren haben. So kann eintreten, daß sie Individualisierungsprozesse fort-schreiben und verschärfen, mithin als Sozialpädagogik die Notlagen noch erzeugen, die sie bearbeiten wollen. Zugleich fragt sich auch, ob die Residuen dieser Alltäglichkeit überhaupt als verlässliche Referenzrahmen für individualisierende Hilfen gestützt werden sollen. Denn in eben diesen alltäglichen Milieus findet sich längst eine Mischung von belasteten und belastenden Faktoren, die Perspektivlosigkeit erzeugen. Wer Strukturen und Institutionen umgehen will, muß damit rechnen, Exklusivität in einem dramatischen Sinne hervorzurufen.

Endlich: Daß eine Gesellschaft im Prozeß ihrer eigenen Liberalisierung In-

stitutionen aufgibt, sich selbst dem Programm der Deregulierung verschreibt, bedeutet nicht notwendig, daß sie selbst und ihre Mitglieder dies auch vertragen. Historisch mag dies dort gelingen, wo noch Residuen einer anderen Form sozialen Selbstverständnisses vorhanden waren – sei es faktisch im Überbleibsel ständischer Verhältnisse, sei es als Erinnerung an eine kollektive Geschichte. Spätestens dann, wenn soziale Integration im generativen Reproduktionsprozeß zur Debatte steht, wird das Problem virulent, daß jenseits von sozialen Institutionen zumindest jene Formen subjektiver Identität erforderlich werden können, die auch eine Gesellschaft der Individuen benötigt. Daß Individuen Zusammenhang in Gruppierungen suchen, die sich durch Distanzierung von Fremden konstituieren, belegt dies noch.

Hier findet sich der Ort der Sozialpädagogik: Sie ist soziale Institution in einem Feld von Ambivalenzen. Hält sie nun am Anspruch fest, dem Individuum zu seiner Subjektivität zu verhelfen, ignoriert sie paradoxerweise diese von vornherein, wenn sie als flexible Hilfen eine längst belastende Vereinzelung noch verstärkt. Könnte es also sein, daß einer soziologisch über die großen Trends aufgeklärten, der Modernisierung verpflichteten Sozialpädagogik lebensweltliche Zusammenhänge aus dem Blick geraten sind? Wären also Strategien sinnvoller, die wider die Individualisierungstendenzen nach Residuen einer Gemeinschaftserfahrung suchen und diese stärken? Das kann heikel sein, weil solche Zusammenhänge vom Ressentiment geprägt sind, möglicherweise auch antiaufklärerische und rechtskonservative Mentalitäten nähren. Aber dieser Einwand trägt zuerst ein politisches Argument vor, das nicht von vornherein kompatibel sein muß mit pädagogischen Fragestellungen. Zudem läßt sich nicht ausschließen, daß die Diskreditierung solcher Zusammenhänge jenes Gefühl von Ungerechtigkeit verstärkt, aus dem heraus (rechts)radikale Tendenzen entstehen (vgl. MOORE 1982). Vielleicht muß also Sozialpädagogik in fragil gewordenen Zusammenhängen soziale Kompetenzen stärken, um eine Zivilisierung des Individualisierungsgeschehens zu erreichen, so daß die Subjekte ein reflektiertes Verhältnis sowohl zu ihrer beschädigten Sozialität wie zu ihrer schon gesellschaftlich beanspruchten Individualität gewinnen. Darin läge ein pädagogischer Sinn auch der flexiblen Hilfen – gewiß angreifbar, weil nicht frei von utopischen Qualitäten.

Die Preisgabe des pädagogischen Sinns bildet allerdings selbst noch einen erklärungsbedürftigen Sachverhalt. Einiges spricht dafür, daß in einer eigentümlichen Allianz von professionspolitischen und disziplinären Definitionsansprüchen mit dem gesellschaftlichen Modernisierungsdruck pädagogische Reflexion verloren geht. Doch dies führt dazu, daß die Subjekte in zwar subtiler Weise einem gesellschaftlichen Geschehen ausgeliefert werden, dem sie schon ausgesetzt waren, freilich so, daß an diesem und in ihm noch ein Leiden erkennbar wurde. Nun wird die Hilfe selbst an das Subjekt herangetragen, so daß noch jene Differenz verschwindet, in welcher beides sichtbar und erkenntlich wurde, Unterstützung und Förderung der eigenen Person wie auch Widerständigkeit gegenüber den Zwängen, welche der Kontrollanspruch von Ordnungsmächten ausgeübt hat. Beides hat seinen Ausdruck in der Gestalt der institutionellen Regelung erhalten, in der sich so auch die Ambivalenz einer öffentlich getragenen Pädagogik, mithin die strukturell gegebene innere Spannung der Sozialpädagogik ausgesprochen hat. An ihr konnten sich die Subjekte immerhin noch abar-

beiten. Im Kontinuum zwischen einer hochgradig individualisierten Gesellschaft, nicht minder individualisierten Hilfen und deren individualisierten Adressaten bleibt von solcher Widersätzlichkeit wenig übrig, am Ende nicht einmal mehr der rechtliche Anspruch des Subjekts. Darin deutet sich eine neue Qualität jener, wie MICHEL FOUCAULT sie genannt hat, „Technologien des Selbst“ an, in welchen sich die Mikrophysik der Macht in den neuzeitlichen Gesellschaften realisiert; legitimiert durch hegemoniale Diskurse, werden die Subjekte nun endgültig mit Verfahren kontrolliert, die sie sich selbst noch anmessen, ohne zu bemerken, daß die so verwirklichte Flexibilität von Hilfen distanzlose Bemächtigung verwirklicht.

Man mag einwenden, hier wären allzu große Vorbehalte gegenüber einem Ansatz gemacht, der doch nur pragmatisch aus manchem Elend der Sozialpädagogik herauszuführen gedenkt. Aber möglicherweise bestätigt eben dieser Einwand die vorgetragene Diagnose.

Literatur

- AMES, A./BÜRGER, U.: Untersuchung der Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme vollstationärer Heimerziehung im Verbandsgebiet (Eckwertuntersuchung). Hrsg. v. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart 1996.
- AREND, D./HEKELE, K./RUDOLPH, M.: Sich am Jugendlichen orientieren. Konzeptionelle Grundlagen und Erfahrungen aus der Mobilen Betreuung (MOB) des Verbundes sozialtherapeutischer Einrichtungen Celle. Frankfurt a.M. 4. Aufl. 1995.
- BERGER, P. A.: Individualisierung und sozialstrukturelle Dynamik. In: U. BECK/S. SOPP (Hrsg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus. Opladen 1997, S. 81–95.
- BLANDOW, J.: Über Erziehungshilfekarrieren. Stricke und Fallen postmoderner Jugendhilfe. In: GINTZEL, U., u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der sozialen Arbeit. Münster 1997, S. 172–188.
- BONSS, W./V. KARDORFF, E./RIEDMÜLLER, B.: Modernisierung statt Reform. Gemeindepyschiatrie in der Krise des Sozialstaats. Frankfurt a.M./New York 1985.
- BRUMLIK, M./KECKEISEN, W.: Etwas fehlt. Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik. In: Kriminologisches Journal 8 (1976), S. 241–262.
- BÜRGER, U.: Heimerziehung und soziale Teilnahmekancen. Pfaffenweiler 1990.
- BÜRGER, U.: Stellenwert ambulanter Erziehungshilfen im Vorfeld der Heimerziehung. Empirische Befunde und Erfahrungen von Heimjugendlichen und deren Eltern mit ambulanten Jugendhilfemaßnahmen und Angeboten der Jugendarbeit. Hrsg. v. Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1997.
- BÜRGER, U./LEHNING, K./SEIDENSTÜCKER, B.: Heimunterbringungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Theoretischer Zugang, Datenlage, Hypothesen. Frankfurt a.M. 1994.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Drucksache 11/6576. Bonn 1990.
- DREITZEL, P.: Reflexive Sinnlichkeit. Mensch – Umwelt – Gestalttherapie. Köln 1992.
- FEEST, C.: Alter Wein in neuen Schläuchen? Was ist dran an den neuen Modellen der Jugendhilfe. In: Jugendhilfe 32(1994), S. 218ff..
- FREIGANG, W.: Was verhindert die Verbreitung von integrierten regionalisierten Angeboten in der Jugendhilfe? In: F. PETERS/W. TREDE/M. WINKLER (Hrsg.): Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration? Frankfurt a.M. 1998; S. 338–349.
- GEHRES, W.: Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen 1997.
- GENSICKE, T.: Sind die Deutschen reformscheu? Potentiale der Eigenverantwortung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 18/98, 24. April 1998, S. 19–30.
- GILDEMEISTER, R.: Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1988.

- GROPPER, L.: Wie entsteht ein regionales Jugendhilfezentrum in einer großen traditionsreichen Jugendhilfeeinrichtung? In: Forum Erziehungshilfen 2 (1996), S. 4–8.
- HAMAR, B./SCHLIEBNER, M.: Die Jugendhilfestation Greifswald – Theorie und Praxis flexibel organisierter Hilfen zur Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen 2 (1996), S. 8–10.
- HANSEN, G.: Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfen. Weinheim 1994.
- INSTITUT FÜR SOZIALE ARBEIT E.V.: Qualifizierung der Hilfeplanung und der Hilfen zur Erziehung in der Stadt Frankfurt am Main. Untersuchungsergebnisse. Konzept zur Weiterentwicklung. Münster 1996.
- KLATETZKI, TH.: Professionelles Handeln als Problemsetzung. Das Konzept der flexibel organisierten Erziehungshilfen. In: F. PETERS (Hrsg.): Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II. Bielefeld 1993, S. 105–117.
- KLATETZKI, TH. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen: Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster 1994.
- KLATETZKI, TH.: Innovative Organisationen in der Jugendhilfe. Kollektive Repräsentationen und Handlungsstrukturen am Beispiel der Hilfen zur Erziehung. In: KLATETZKI 1994, S. 11–22 (a)
- KLATETZKI, TH.: Die Variation von Modellen. Reflexives Handeln in Jugendhilfestationen. In: KLATETZKI 1994, S. 64–73 (b).
- KLATETZKI, TH./WINTER, H.: Zwischen Streetwork und Heimerziehung. Flexible Betreuung durch das Rauhe Haus in Hamburg. In: Neue Praxis 20 (1990), S. 1–16.
- KLATETZKI, TH./WINTER, H.: Zwischen Streetwork und Heimerziehung. Flexible Betreuung durch das Rauhe Haus. In: Materialien zur Heimerziehung 18 (1989), H. 4, S. 1–7.
- KUNSTREICH, T.: Das „neue Steuerungsmodell“ (NSM). Essay über die Hegemonie konservativer Modernisierung. In: Widersprüche 16 (1996), Heft 59, S. 57–74.
- LAMBACH, R.: Jugendhilfestationen als organisatorische Form. In: KLATETZKI 1994, S. 34–38.
- LIEDTKE, M.: Warum hat Pestalozzi keinen exakten Erziehungsbegriff? Anmerkungen über injunktive Begriffe. In: Pädagogische Rundschau 34 (1980), S. 109–120.
- LITWIN, K./WINTER, H.: Jugendhilfestationen – Konzeptionelle Grundgedanken und erste praktische Erfahrungen. In: AKADEMIE FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPOLITIK (Hrsg.): Soziale Gerechtigkeit. Lebensbewältigung in der Konkurrenzgesellschaft. Verhandlungen des 1. Bundeskongresses soziale Arbeit. Bielefeld 1994, S. 201–205.
- LÜDERS, CH.: Flexible Erziehungshilfen: Entwicklungsgeschichte und Reflexion. In: Pädagogischer Rundbrief. Hrsg. v. Referat für Heimerziehung beim Landesverband Katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik in Bayern. 45 (1997), Heft 8/9/10, S. 2–11.
- MÖSER, S.: Das Projekt „uferlos“ in Dresden – Aufbau einer Jugendhilfeeinheit. In: Materialien zur Heimerziehung (1993), Heft 3, S. 4–6.
- MÖSER, S.: Kompetenzen und Anforderungen an MitarbeiterInnen in integrierten Hilfen. In: Forum Erziehungshilfen 2 (1996), S. 11–14.
- MOORE, B.: Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand. Frankfurt a.M. 1982.
- MÜNSTERMANN, K.: „Heimerziehung“ ist ein konzeptioneller Begriff. In: Materialien zur Heimerziehung (1986), Nr 2/3.
- NIEDERBERGER, J. M.: Kinder in Heimen und Pflegefamilien. Fremdplatzierung in Geschichte und Gesellschaft. Bielefeld 1997.
- NÖLKE, E.: Strukturelle Paradoxien im Handlungsfeld der Maßnahmen öffentlicher Ersatzerziehung. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 649–677.
- NOHL, H.: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe (1928). In: H. NOHL: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 182–189.
- PERMIEN, H./ZINK, G.: Endstation Straße? Straßenkarrieren aus der Sucht von Jugendlichen. München 1998.
- PETERS, F.: Probleme von und mit flexiblen, integrierten Erziehungshilfen: Eine Zwischenbilanz. In: Neue Praxis 27 (1997), S. 313–327.
- PETERS, F./WOLFF, M.: Handeln in (über-)komplexen Situationen – Zur Professionalität in integrierten, flexiblen Hilfen. In: Forum Erziehungshilfen 3 (1997), S. 116–120.
- PLANUNGSGRUPPE PETRA: Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein empirischer Beitrag zur Indikation. Frankfurt a.M. 2. Aufl. 1988.
- RILLING, D.: Jugendhilfestationen im Landkreis Tübingen. In: F. PETERS/W. TREDE/M. WINKLER

- (Hrsg.): Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration? Frankfurt a.M. 1998, S. 118–134.
- SCHWABE, M.: Das Hilfeplan-Gespräch nach § 36 KJHG: eine „bescheidene Übung“ zwischen ideologischer Überfrachtung und strukturellen Widersprüchen. In: Forum Erziehungshilfen 2 (1996), S. 164–172.
- SCHWABE, M./MÜNZ, U.: „Der unplanbaren Dynamik der Lebenswelt begegnen ... jeden Tag neu“. Kompetenzen für die flexible Betreuung von Mädchen nach § 35 KJHG. In: Forum Erziehungshilfen 3(1997), S. 126–131.
- SCULL, A. T.: Die Anstalten öffnen? Decarceration der Irren und Häftlinge. Frankfurt a.M./New York 1980.
- SECKINGER, M./WEIGEL, N./VAN SANTEN, E./MARKERT, A.: Situation und Perspektiven der Jugendhilfe. Eine empirische Zwischenbilanz. München 1998.
- SIMONS, T. (Hrsg.): Absage an die Anstalt. Programm und Realität der demokratischen Psychiatrie in Italien. Frankfurt a.M./New York 1980.
- SPÄTH, K.: Erziehungshilfen als soziale Dienstleistungen. In: Widersprüche 14 (1994), Heft 53, S. 51–58.
- STRUCK, P.: Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt 1994.
- WINKLER, M.: Pädagogische Denktradition und Handlungskompetenz. Längere Notiz über den Begriff der Handlungskompetenz im Blick auf eine mögliche Theorie der Sozialpädagogik. In: S. MÜLLER u.a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Band II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Bielefeld 1984, S. 215–230.
- WINKLER, M.: Alternativen sind nötig und möglich! Plädoyer für eine neue Heimkampagne. In: Neue Praxis 18 (1988), S. 1–12.
- WINKLER, M.: Normalisierung der Heimerziehung? Perspektiven der Veränderung in der stationären Unterbringung von Jugendlichen. In: Neue Praxis 20 (1990), S. 429–439.
- WINKLER, M.: Flexible Systeme – ein Tanz zur Melodie moderner Gesellschaften. In: Forum Erziehungshilfen 2(1996), S. 14–18.
- WINTER, H.: Jugendhilfestationen. In: Jugendhilfe 31 (1993), S. 260ff.
- WINTER, H.: Jugendhilfestationen. In: Materialien zur Heimerziehung (1993), Heft 3, S. 4 ff.
- WINTER, H., u.a.: Die Jugendhilfestation Greifswald. Erfahrungen beim Aufbau eines innovativen Projektes in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald 1994.
- WOLF, K.: Veränderungen der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien. In: K. WOLF (Hrsg.): Entwicklungen in der Heimerziehung. Münster 1993, S. 12–64.
- WOLF, K.: „Entthronung“ der Heimerziehung durch ein Konzept flexibel organisierter Erziehungshilfen. In: Evangelische Jugendhilfe 72 (1995), S. 28–37.
- WOLF, K.: Jugendhilfestationen in Mecklenburg-Vorpommern. In: F. PETERS/W. TREDE/M. WINKLER (Hrsg.): Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration? Frankfurt a.M. 1998, S. 225–249.
- WOLFF, M./ZIPPE, C.: Wissenschaftliche Beratung und Entwicklungsplanung des Projekts „Plauener Bahnhof“ des Verbunds sozialpädagogischer Projekte e. V. Dresden. 1. Arbeitsbericht. Ms. Dresden 1996.
- Zwischenbericht der Kommission Heimerziehung der obersten Landesjugendbehörden und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege. Heimerziehung und Alternativen – Analysen und Strategien. Frankfurt a.M. 1977.*

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Michael Winkler, Gleimstr. 21, 90478 Nürnberg.